

Pfitzner, Michael; Schoppek, Wolfgang
**Gemeinsamkeiten und Diskrepanzen in der Bewertung von
Unterrichtsstörungen durch Lehrer und Schüler - eine empirische
Untersuchung**

Unterrichtswissenschaft 28 (2000) 4, S. 350-378



Quellenangabe/ Reference:
Pfitzner, Michael; Schoppek, Wolfgang: Gemeinsamkeiten und Diskrepanzen in der Bewertung von
Unterrichtsstörungen durch Lehrer und Schüler - eine empirische Untersuchung - In:
Unterrichtswissenschaft 28 (2000) 4, S. 350-378 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-54781 - DOI:
10.25656/01:5478

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-54781>

<https://doi.org/10.25656/01:5478>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Unterrichtswissenschaft

Zeitschrift für Lernforschung

28. Jahrgang / 2000 / Heft 4

Irmina Quenzel, Norbert Mai:
Kinematische Analyse von Schreibbewegungen
im Erstschriftunterricht 290

Gero Tacke:
Die Lese-Rechtschreibleistungen werden immer schlechter –
Tatsache oder Legende? 304

Ludwig Haag, Hanns-Dietrich Dann, Theodor Diegritz,
Carl Fürst, Heinz S. Rosenbusch:
Quantifizierende und interpretative Analysen des
schulischen Lernens in Gruppen 334

Michael Pfitzner, Wolfgang Schoppek:
Gemeinsamkeiten und Diskrepanzen in der Bewertung
von Unterrichtsstörungen durch Lehrer und Schüler –
eine empirische Untersuchung 350

Berichte und Mitteilungen 379

Buchbesprechungen 381

Michael Pfitzner, Wolfgang Schoppek

Gemeinsamkeiten und Diskrepanzen in der Bewertung von Unterrichtsstörungen durch Lehrer und Schüler – eine empirische Untersuchung

Communities and Discrepancies in the Appraisal
of Disruptive Behavior by Teachers and Students –
an Empirical Study

Es werden die Ergebnisse einer Befragung von Lehrern und Schülern¹ der 7.-9. Jahrgangsstufen aller Schularten zum Thema Unterrichtsstörungen berichtet. Mit Hilfe eines umfangreichen Fragebogens wurden über 3500 Schüler und 191 der sie unterrichtenden Lehrer nach ihrer Einschätzung von Alltagssituationen befragt, die den Unterricht mehr oder minder stark stören. Zusätzlich sollten die Interaktionspartner des Unterrichts auch angeben, wie sie meinten, dass der jeweils Andere solche Unterrichtssituationen empfinden würde. Dabei zeigt sich, dass mit dem Fragebogen bei Schülern wie bei Lehrern in erster Linie die individuelle „Störeffindlichkeit“ erfasst wird. Andere Beurteilungskriterien variieren offensichtlich stark zwischen den Befragten. Schüler liegen in ihrer Störeffindlichkeit deutlich unter den Lehrern. Die Einschätzungsprofile von Schülern und Lehrern weisen trotz einiger Abweichungen auch gemeinsame Varianz auf. Noch deutlicher sind die Übereinstimmungen zwischen den jeweiligen Selbst- und Fremdeinschätzungen. Das bedeutet, dass jede Gruppe insgesamt gut einschätzen kann, was die andere stört bzw. nicht stört. Faktorenanalytisch gebildete Subskalen geben Aufschluss über die Einschätzungen in verschiedenen Inhaltsbereichen. Die größten Diskrepanzen zwischen Lehrern und Schülern sind dort zu beobachten, wo es um Angriffe gegen die Lehrerautorität geht.

More than 3600 students of ages 13-16 in all types of schools and their 191 teachers completed a questionnaire about disruptive behavior. The questionnaire describes 74 situations capable of disturbing the instructional process at varying degrees. Participants were asked for assessments of how disturbing they experienced these situations and for assessments of how they would expect their interaction partners being disturbed by the same situations (i.e. students assessed expected teacher disturbance and vice versa). Factor analyses revealed a general factor of sensitivity to disturbance. Other appraisal factors appear to vary considerably across individuals. Students' sensitivity to disturbance is much lower than teachers'. Some covariance was found between the profiles of self-assessments of students and teachers. Even higher are the correlations between self-assessment profiles and the corresponding assessments of others. Overall, each party knows quite well what disturbs the other party. Subscales

¹ Um der besseren Lesbarkeit willen wird auf die weibliche Form verzichtet.

allowed us to compare the appraisals in different areas. The largest discrepancies between teachers and students occur in situations where the teacher's authority is threatened.

1. Einführung

Klagen über die Schule, über Schüler, über Störungen des Unterrichts gehören zur Schule, seit es diese gibt, und Klagen darüber wird es wohl so lange geben, wie Schule als die Institution des Unterrichts und Erziehens bzw. der Bildung angesehen wird. In letzter Zeit wird das Problem des gestörten Unterrichts überlagert von der Diskussion über die Zunahme von Gewalt bei Jugendlichen. Aber auch gerade die tagtäglichen sogenannten kleineren Störungen sind es, die Lehrer belasten und das Lehrer-Schüler-Verhältnis beeinträchtigen.

Viele Gespräche mit und unter Lehrern und Schulleitern fallen unter die Stichworte Schulschwierigkeiten, Erziehungsschwierigkeiten, Konzentrationsstörungen, psychosomatische Störungen, Aggressivität, soziale Auffälligkeiten, Gehemmtheit, Wegnehmen, Lügen, motorische Unruhe, Langsamkeit, Arbeitsunlust, etc. (vgl. Weidenmann 1993). Die Analyse von Disziplinproblemen und Konfliktfällen sowie die Einzelfallhilfe bei Verhaltensauffälligkeiten gehören zu den Hauptaufgaben der Schulpsychologen. Verhaltensauffälligkeiten und Unterrichtsstörungen sind Elemente schulischer Sozialisation.

Auch Schüler leiden unter Unterrichtsstörungen. Sie fühlen sich durch die Unruhe, Rücksichtslosigkeit und Häme ihrer Klassenkameraden und die resignierende Grundhaltung ihrer Lehrer an einer unterrichtlichen Mitarbeit gehindert.

Unterrichtliche Störsituationen sind eingebettet in einen Interaktionsprozess von Lehrern und Schülern, den Lerninhalten und -zielen, sie sind aber gleichsam abhängig von konkreten schulischen Situationen. Sie sind geprägt durch intrapersonale und soziokulturelle Bedingungsvariablen, sowie Rückmeldungsprozessen von Lehrern und Schülern. Unterrichtsstörungen sind damit das Ergebnis subjektiv empfundener und bewerteter Momentaufnahmen. Hierbei können unterschiedliche Sichtweisen zu schwerwiegenden Konflikten führen.

2. Unterrichtsstörungen als situationsabhängige und subjektiv bewertete Interaktion

Das Problem des gestörten Unterrichts darf nicht einseitig gesehen werden, sondern die Sichtweisen von Lehrern und Schülern sind zu berücksichtigen. Deshalb fordern nicht nur Schulpädagogen immer wieder eine stärkere Berücksichtigung aller am Interaktionsprozess der Schule Betroffenen (z.B. Nölle 1993; Petillon 1987; Czerwenkat 1990; van Buer 1991; Fichten 1993;

Dettenborn 1993; Rolff 1996; Apel 1997). Schüler sind eigenständige Subjekte und Interaktionspartner, sie sind nicht "als von außen steuerbare Individuen anzusehen, sondern als autonome Personen" (Czerwenka 1990, S. 13). Die Sichtweisen von Lehrern und Schülern sind also gleichermaßen zu berücksichtigen, will man das Phänomen der Unterrichtsstörungen angehen.²

Beide Partner des Lehr-Lern-Prozesses müssen die Einschätzung des jeweilig anderen einer unterrichtlichen Situation kennen. Dies ist eine Voraussetzung dafür, die Einstellungen, Erwartungen und Wahrnehmungen eines Anderen zu verstehen. Und dies ist wiederum der Ausgangspunkt für ein reflektiertes und verantwortliches Handeln. „Der erste Schritt zur Aggressionsreduktion in der Schule besteht für den Lehrer sehr oft darin, dass er sich klar macht, wo solche Unterschiede zwischen Lehrer- und Schülersicht bestehen. Hierzu ist es nötig, dass der Lehrer die Sichtweise der Schüler zur Kenntnis nimmt und als bedeutsam für sein eigenes Handeln anerkennt“ (Humpert 1989, S. 83). Schüler und Lehrer sehen Unterricht anders, sie erfahren und empfinden auch Störungen des Unterrichts aus einer rollenspezifischen Subjektivität. „Möglicherweise entwickeln sie eine 'eigene Interaktionskultur'..., die mit derjenigen des Lehrers nicht oder nur teilweise kompatibel ist“ (van Buer 1991, S. 2). Zu verweisen wäre hier auf die Unterschiede der semantischen Bedeutungen von Ausdrücken, der Wertigkeit von Verhaltensweisen oder der Aussagebedeutung der Kleidung.

Lehrer müssen also die konkreten Schüler, mit denen sie zu tun haben, möglichst genau kennen. Pädagogen können nicht zufrieden sein, In- und Output unterrichtlicher Tätigkeit zu messen, ohne auf Hintergründe, Ursachen, Motive oder Ziele einzugehen. Und dazu gehört das Wissen um die subjektive Sichtweise der Schüler. Der Sicht von Schülern muss ein eigener Wert zugemessen werden.³ „Schülerurteile liefern Informationen über Wirkungen und Nebenwirkungen von Lehrerverhalten. Von Schülern kann man unmittelbare und direkte Auskünfte über die Effektivität und Wirksamkeit von Lernmaßnahmen bekommen. Schülerurteile dienen als Indikatoren für den Grad der Erreichung übergeordneter Lehrziele. Will man die im Unterricht ablaufenden Interaktionsprozesse verstehen, benötigt man Einsichten in die subjektive Sicht der Schüler, in ihre Erlebens- und Urteilsprozesse“ (Fichten 1993, S. 40).

² Solche Untersuchungen wurden u.a. durchgeführt: 1981-1983: Holtappels in Nordrhein-Westfalen, der nur Schüler befragte; 1991-1992: Dettenborn in Berlin, der nur Schüler befragte; 1991-1993: Ferstl in Schleswig-Holstein, der Lehrer, Eltern und Schüler befragte; 1992-1993: Greszik in Kassel, die Lehrer und Schüler befragte; 1993-1994: Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt, das Lehrer und Schüler befragen ließ; 1993-1994: Schwind in Bochum, der Lehrer, Schüler, Hausmeister, Sekretärinnen und Schulleiter befragte; 1994: Funk in Nürnberg, der nur Schüler befragte. 1997: Apel, der Schüler Bildaufsätze schreiben ließ. Vor allem im Bereich der Erforschung des Unterrichts ist die Sichtweise des Schülers stärker in den Mittelpunkt der Forschung gerückt.

³ Fritz Loser fordert, dass „die Erfahrung der Schüler und des Lehrers von Unterricht ... als Forschungsbasis rehabilitiert werden“ muss (Loser 1980, S. 137).

Will man wissen, wie Lehrer und Schüler Unterricht sehen und ihn beurteilen, dann sollten beide zu Wort kommen. Gerade bei Unterrichtsstörungen ist dies entscheidend. Sie resultiert aus einer Relation zwischen zumindest zwei Personen in einer konkreten Situation: einem Beurteilten, der ein Verhalten zeigt und einem Beurteiler, der das Verhalten bewertet.

Die Praxis in der Schule zeigt, dass Normabweichungen permanent vorhanden sind und die unterrichtlichen Lehr-Lern-Situationen mehr oder minder stark stören, wobei diese Störungen sehr individuell empfunden werden, sowohl in der Tatsache der Störung überhaupt, wie auch im Grad der subjektiven Stärke der Störung. Gerd Stolz (1997) verweist darauf, dass die Lehrer-Schüler-Beziehung als Dyade im Mikrosystem Schule aufzufassen und zu analysieren, und „dementsprechend Schülerurteile ... als durchaus wertvolles (und valides) Kriterium für das entwicklungsfördernde Potential der Schule aufzufassen“ (Stolz 1997, S. 126) ist.

Menschen bewerten individuell und sie beurteilen subjektiv. Dabei werden sie auch beeinflusst von ihren (Vor-) Urteilen über die vermeintliche Meinung des Interaktionspartners. Deshalb sollten im Rahmen unserer Befragung nicht nur die Interaktionspartner bewerten, wie sie unterrichtliche Störungssituationen selbst empfinden, sondern sie sollten zusätzlich angeben, wie sie dächten, dass der jeweils Andere konkrete Verhaltensweisen bewerten würde.

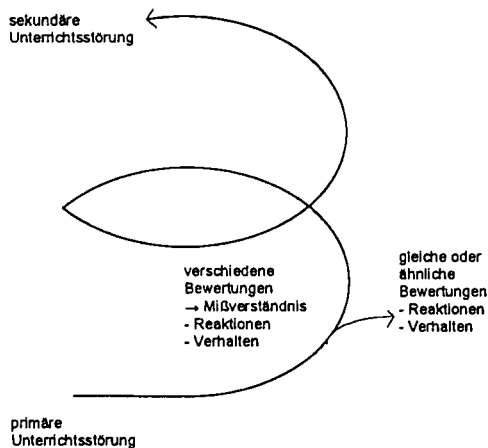
3. Fragestellung

Die Schulforschung hat unter anderem die Aufgabe, Hypothesen über schulische und unterrichtliche Situationen aufzustellen, sie zu überprüfen und Zusammenhänge herzustellen. Eine Möglichkeit neben anderen (z.B. die fallanalytisch-deskriptive Forschung) ist hierzu der empirisch-statistische Zugang. Dabei knüpft „jede empirische Forschung ... an Erfahrungen und Beobachtungen an“ (Hurrelmann 1991, S. 6). Diese Erfahrungen resultieren aus mehr oder minder reflektierten Momentaufnahmen schulischer Realität. Lehrer und Schüler überprüfen, relativieren und revidieren ihre Vorstellungen von Unterricht. Sie beobachten die verschiedenen Aktivitäten, bewerten diese im Hinblick auf die erwünschten Ziele und geben Rückmeldungen über die Bewertungen (vgl. Weidenmann 1993). Interaktionen sind eingebunden in die sozialen Situationen des Unterrichts. Handlungen und deren Bedeutungen sind nicht ein für alle Mal fest, sondern sie werden jedes Mal neu definiert. Die Individualität der Betroffenen und die Einmaligkeit der unterrichtlichen Situation erschweren generelle Aussagen über das Mit- oder Gegeneinander von Lehrern und Schülern. Dennoch operieren diese permanent mit Annahmen und Vermutungen. Ein möglicher Nutzen der Erforschung der unterrichtlichen Interaktion ist es, die Interaktionspartner für die potentiell andere Sichtweise des jeweilig Anderen zu sensibilisieren. Eine produktive Arbeit in der Schule erfordert, dass eingefahrene Wege und Denkweisen aufgebrochen werden. Eine Grundvoraussetzung dafür ist das Wissen um die mögliche differenzierte Sicht und Empfindung des Interaktions-

partners. Gerade bei der Problematik der Unterrichtsstörung ist diese unterschiedliche Sichtweise ursächlich für viele Konflikte im Umgang von Lehrern und Schülern.

Wenn die Interaktionspartner die Situationen verschieden bewerten und die unterschiedliche Sichtweise des anderen nicht kennen, kommt es zu Missverständnissen. Aus diesen entstehen sekundäre Störungen, die die Lehrer-Schüler-Beziehungen belasten und eskalieren können. Eine relativ unproblematische primäre Unterrichtsstörung hat sich zu einer schwerwiegenden sekundären Unterrichtsstörung entwickelt. So kann z.B. die Situation, dass ein Schüler während des Unterrichts malt, vom Lehrer zum Anlass genommen werden, ihn aufzufordern, damit aufzuhören. Dieser, der Meinung, dass sein Verhalten den Unterrichtsverlauf nicht beeinträchtigen würde, widerspricht. Der Lehrer wiederum generalisiert das „Fehlverhalten“ als allgemeines schulisches Desinteresse. Der Schüler wehrt sich, die Auseinandersetzung nimmt an Intensität zu, eine langanhaltende Beziehungsstörung entwickelt sich.

Abbildung 1:
Teufelskreis Unterrichtsstörung



Solche Teufelskreise belasten den schulischen Alltag, der Umgang von Lehrern und Schülern wird beeinträchtigt. Dieser Eindruck basiert auf Erfahrungen der praktischen Arbeit mit Schülern und als Beratungslehrer. Aus dieser, erweitert durch viele Gespräche mit Schülern und Kollegen, lassen sich fünf Hypothesen formulieren:

1. Lehrer und Schüler empfinden unterrichtliche Störsituationen verschieden.
2. Lehrer erkennen, dass sie Störsituationen anders empfinden als Schüler.
3. Schüler erkennen, dass sie Störsituationen anders empfinden als Lehrer.

4. Auch wenn sich Lehrer in die Lage der Schüler versetzen, gibt es Differenzen zu deren tatsächlichen Empfindungen.
5. Auch wenn sich Schüler in die Lage der Lehrer versetzen, gibt es Differenzen zu deren tatsächlichen Empfindungen.

Diese Annahmen gilt es zu überprüfen.

3.1. Der Fragebogen

Will man einen direkten Vergleich von Meinungen unterschiedlicher Personengruppen herstellen, müssen der Zeitraum und das methodische Vorgehen identisch sein. Hier ist vor allem Rücksicht auf die Schüler zu nehmen. Abstrakte Begriffe können für sie (natürlich auch für manchen Lehrer) leere Hüllen sein. Deshalb müssen Bewertungen möglichst an konkrete Situationen gebunden werden, denn Interaktionen finden in Situationen statt (vgl. Loser 1980). Konsequenterweise können dann auch nur Bewertungen von Meinungen und Empfindungen in konkreten Unterrichtssituationen erfolgen. Diese sollten für beide Partner schulischer Interaktionen nachvollziehbar und verständlich sein.

Um Störsituationen des Unterrichts bewerten zu lassen, war es notwendig, eine ausreichende Anzahl von Situationen zu finden, die sowohl den Schüler wie auch den Lehrer im unterrichtlichen Arbeiten beeinträchtigen können. Dabei ergab sich, dass man auf vorgearbeitetes Material nur bedingt zurückgreifen konnte. Durchsicht von Lehrer- und Schülertagebüchern boten erste Hinweise.⁴ Auch die zahlreichen Darstellungen von Problemschülern und Problemsituationen in den veröffentlichten Untersuchungen waren hilfreich (Apel 1997; Bach 1984; Czerwenka 1990; Fichten 1993; Fromm 1987; Gebauer 1991; Höhn 1972; Holtappels 1987; Mand 1995; K. Nölle 1993; V. Nölle 1995; Petillon 1978; Reiner 1983; von Saldern 1991; Tornow 1978; Ulich 1983; Winkel 1993 und 1994). Dabei werden allerdings gerade die kleinen Alltagsschwierigkeiten kaum oder nicht erwähnt. Entweder sind diese schon so zur Selbstverständlichkeit für die Autoren geworden, dass sie diesen gar nicht mehr auffallen, oder sie erschienen den Berichtenden nicht erwähnenswert, da es für sie größere Probleme gibt, mit denen Lehrer und Schüler nicht zurechtkommen bzw. unter denen sie leiden. Dabei ist aus der psychologischen Stressforschung seit längerem bekannt, dass die alltäglichen kleinen Ärgernisse („daily hassles“) genauso als starke Stressoren wirken können wie z.B. einschneidendere Lebensereignisse wie Arbeitslosigkeit oder Scheidung (vgl. Kanner, Coyne, Schaefer & Lazarus 1988).

⁴ Vgl. Q, Karin: „Wahnsinn, das ganze Leben ist Wahnsinn. „Ein Schülertagebuch. Frankfurt a.M. 1979; Andersch: Der Vater eines Mörders. Eine Schulgeschichte. Zürich 1980; Gürge; Held; Wollny: Lehrertagebücher. Möglichkeiten und Grenzen der Arbeit mit Hauptschülern Bensheim 1978

So musste in einer explorativen Vorphase aus dem Studium der Veröffentlichungen, den Erfahrungen langjähriger Lehrertätigkeit in verschiedenen Schularten und Jahrgangsstufen und zahlreichen Gesprächen mit Kollegen, Eltern und Schülern ein Fragenkatalog entwickelt werden. Im Herbst 1995 wurde eine kleine Gruppe von Lehrern aufgefordert, spontan Situationen aufzuschreiben, die sie im Unterricht stören. In mehreren Interviews wurden diese dann präzisiert und ergänzt.⁵

Parallel wurde mit einer 7. Jahrgangsstufe einer Hauptschule verfahren. Die Schüler wurden beauftragt, zunächst allein und dann in Kleingruppen zu notieren, was sie im Unterricht stört. Im Klassenverband wurden die Ergebnisse dann ebenfalls diskutiert.

Bei der Beschreibung der Unterrichtsstörungen ergaben sich eine Reihe von Schwierigkeiten, denn einerseits sollten die Situationen möglichst klar dargestellt werden, andererseits sollten sie jedoch nicht die subjektive Sichtweise der Beurteiler einschränken. Allein die verwendeten Begrifflichkeiten lassen schon eine breite Vorstellungsmöglichkeit zu.

Der Begriff „stören“ ist nicht exakt definiert. Ein Schüler, „der teilnahmslos aus dem Fenster hinausstarrt“, „während der Gruppenarbeit in einer Jugendzeitung liest“, „seine Hausaufgaben nicht macht“, „lange für einen Hefteintrag braucht“, „häufig den Unterricht schwänzt“, „im Unterricht nie mitmacht“, „nervöse Zuckungen hat“ und „heimlich im Unterricht isst“, wird für den einen Lehrer den Unterricht möglicherweise nicht unmittelbar stören, die anderen Schüler können ja weiterarbeiten. Eventuell ermöglicht sogar das Fehlen eines besonders schwierigen Schülers erst einen guten Unterricht. Allerdings beeinträchtigen die aufgeführten Situationen den individuellen Lernerfolg und das Verhalten könnte andere zur Nachahmung verleiten. Ein anderer Lehrer mag dies als durchaus störend empfinden.

Auch der Begriff „Durchschnittsschüler“ mag unterschiedliche Vorstellungen hervorrufen. Entsteht die Vorstellung eines solchen Schülers aus dem Durchschnittswert der momentan eigenen Schulklasse oder aus dem Mittel einer idealisierten Wunschklasse? Welches Anspruchsniveau hat hier ein Lehrer?

Der Personenkreis der Klassenlehrer, in die sich die Schüler versetzen sollten, ist zunächst genau definiert. Allerdings kann nicht überprüft werden, ob sich die befragten Schüler wirklich ihren eigenen Klassenlehrer als Vorbild nehmen, oder ob eine andere Lehrkraft Modell steht.

Problematisch wurde das Finden von Störsituationen noch dadurch, dass sie eine „gute unterrichtliche Mitarbeit“ bzw. einen „guten Unterricht“ beeinträchtigen sollten. Zunächst dürfte die Vorstellung über einen guten Unter-

⁵ Hilfreich waren hier die Normverstöße-Items von Holtappels, der eine Hierarchie von selbstberichteten Normverstößen von Schülern erstellte (Holtappels 1987, S. 229).

richt, aber auch das Anspruchsniveau an solch eine didaktische Situation von Lehrern und Schülern unterschiedlich sein. Hier spiegelt sich ein differenziertes Unterrichtsverständnis wieder. So wird ein Lehrer möglicherweise meinen, dass die Situation seinen gut aufgebauten, gegliederten, vorbereiteten Unterricht beeinträchtigt. Ein anderer legt den Schwerpunkt auf ein gutes Unterrichtsklima oder eine intakte Klassengemeinschaft und betrachtet die angebotenen Fälle unter diesem Aspekt. Schüler wiederum sehen eventuell ihren Wunsch an einem interessanten Unterrichtsinhalt behindert, andere glauben ihre guten Noten in Gefahr.

In einer kleinen Gruppe von Lehrern und Schülern verschiedener Schularten wurden diese Probleme ausführlich diskutiert. Hier wurde klar, dass es sehr unterschiedliche Vorstellungen gibt, dass es aber für die Zielrichtung der Befragung sekundär sei, was jeder subjektiv als Unterrichtsstörung versteht. Helmut Dreesmann unterscheidet „die objektive Umwelt des Unterrichts, die individuelle subjektive Realität des Unterrichts und die kollektive subjektive Realität des Unterrichts“ (Dreesmann 1982, S. 18). Er versteht unter der individuellen Realität die subjektive Wahrnehmung und Beurteilung durch den Einzelnen, den Lehrer oder den Schüler, und um diese geht es hier. Eine genauere Beschreibung wäre sicher durch die notwendige Komplexität eher hinderlicher als das Offenlassen für eine subjektive Sichtweise.

Ein Konsens mit den Fachleuten wurde darin gefunden, dass jeder Befragte zumindest insgesamt wissen müsste, was ein guter Unterricht ist - ein Vorgang, der der Vermittlung und Aneignung von Einstellungen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen dienlich oder zumindest nicht hinderlich ist.

Aus dem Vergleich der Ergebnisse beider Gruppen wurde eine Tendenz deutlich: Bei den Lehrern zeigte sich, dass sie annehmen, vor allem durch einzelne Schüler, die Ausstattung der Schule, die Eltern der Schüler, die allgemeinen Rahmenbedingungen und die Vorgesetzten an einem guten Unterricht gehindert zu werden. Von ihnen selbst meinten sie, ginge zumindest in den geschilderten Situationen keine Störung aus.⁶

Bei den Schülern lag der Schwerpunkt der Anlässe für Unterrichtsstörungen sehr stark bei den Lehrern und den Mitschülern, nur ganz vereinzelt bei den Rahmenbedingungen. Nach einer längeren Diskussion mit den Schülern zeigte sich, dass sie oft nur einzelne konkrete Lehrer gesehen hatten, dass eine Beeinträchtigung des Unterrichts durch das Lehrerverhalten nicht generalisierbar sei. Viel mehr Störungen gingen von den Mitschülern aus.

Die Auswahl der Störsituationen wurde daher eingeschränkt. Nicht berücksichtigt wurden alle Situationen, die sich auf die Rahmenbedingungen, die Ausstattung der Unterrichtsräume, die Eltern und die dienstlichen Vorgesetz-

⁶ Zu dem gleichen Ergebnis kommt Eckhard Hilgers, der 30 Lehrer einer Hauptschule befragte und feststellt: „Ihren eigenen Unterricht als Ursache für Unterrichtsstörungen sehen Lehrer nicht“ (Hilgers 1987, S. 50).

ten richteten. Ebenfalls nicht aufgenommen wurden Störsituationen, die von Lehrern ausgehen, wie z.B. fehlende oder mangelhafte Vorbereitung, schlechte unterrichtliche Vorgehensweise, Methodenmonotonie, fehlende unterstützende Medien, mangelhafte berufliche Motivation oder der fehlende persönliche Bezug zu den Schülern.⁷

Damit reduzierten sich die Unterrichtssituationen für die Erhebung auf solche, bei denen Verhaltensweisen einzelner Schüler den Unterricht stören. Lediglich bei einer Situation ist der aktive Ausgangspunkt nicht ein namentlich bekannter Schüler oder eine Schülergruppe, sondern eine anonyme Schülerzahl.

Die so überarbeiteten Unterrichtssituationen wurden dann nochmals den befragten Gruppen vorgelegt. Sie sollten sie dahingehend überprüfen, ob sie ihre geschilderten Situationen wiederfänden und die Formulierung akzeptabel wäre. So entstanden 83 Situationen, die den Anforderungen standhielten.

Nun galt es, die Situationen adressatenbezogen zu formulieren. Gleichzeitig sollten jedoch möglichst übereinstimmende Situationsbeschreibungen gefunden werden, um einen möglichst geringen Interpretationsspielraum zu schaffen. Durch die persönliche Ansprache wird eine direkte Aufforderung und eine Betroffenheit der Befragten erreicht.

Eine vorherige Systematisierung der einzelnen Störsituationen des Unterrichts wäre im Rahmen dieser Befragung wenig sinnvoll, da sie wohl den Beurteilenden stärker beeinflussen könnte als eine „willkürliche“ Reihung. Daher erfolgte keine prinzipielle Ordnung, die Situationen wurden zufällig aufgeführt. Dennoch mussten bisweilen Themenbereiche zusammengefasst werden, um den Bewertenden eine differenzierte Sichtweise der geschilderten Situationen zu erleichtern. Denn es ist davon auszugehen, dass sich die Einschätzungen unterscheiden, wenn der Befragte in einer gleichen Situation selbst ein Leidtragender oder ein unmittelbar Betroffener ist (z.B. „Ein Mitschüler boxt Dich während des Unterrichts.“ / „Zwei Mitschüler boxen unter der Bank miteinander.“).

Beim Antwortformat des Fragebogens wurde davon ausgegangen, dass ein neutraler Wert nicht sinnvoll ist. Denn entweder stört eine Unterrichtssituation einen Bewertenden oder sie stört ihn prinzipiell nicht. Erst dann lassen sich differenziertere Aussagen machen. Auch für die Schüler muss die Einteilung sinnvoll und verständlich sein, d.h. sie darf nicht zu detailliert sein. Einerseits würde eine starke Ausdifferenzierung vor allem die Schüler überfordern, sie dürften bei der Fülle der Situationen zu schnell ermüden, andererseits würde sich wahrscheinlich die Tendenz zur Mitte erhöhen. In der Literatur gebrauchte 5er oder 7er Skalierungen (z.B. Grunder 1995) hätten zwar mögli-

⁷ Es wäre sicher sehr interessant, gerade die letzteren Faktoren, die ja ebenfalls den Unterricht massiv beeinflussen, einmal näher aus der Sicht- und Empfindungsweise des Lehrers und des Schülers zu untersuchen.

cherweise einen größeren Informationsgehalt, „sie scheinen aber für diese Altersgruppe weniger geeignet“ (Benikowski 1995, S. 82). Dies vor allem auch deshalb, weil der Umfang des Fragenkataloges doch recht groß ist. Vor allem die Schüler favorisieren eine Wort- gegenüber einer Zahlskalierung. Um die Urteile von Lehrern und Schülern zu erfassen, wurden 4-stufige Rating-Skalen mit folgenden Antwortmöglichkeiten verwendet:

1. nicht störend (Wert: 1)
2. weniger stark störend (Wert: 2)
3. stark störend (Wert: 3)
4. sehr stark störend (Wert: 4).

Für die Auswertung gilt damit: je niedriger der Punktwert, desto weniger der Grad der Störung; je höher der Punktwert, desto stärker auch die Störung im Unterricht.⁸

3.2. Erprobung und Revision der Fragebögen

Im Januar 1996 wurden in der Pretest-Phase die Fragebögen von einer Gruppe von Lehrern bzw. Schülern verschiedener Schularten erprobt, die nicht bei den Situationsfindungen behilflich waren.⁹ Diese sollten die Situationen bewerten und kritisch anmerken, welche Beschreibungen sie nicht verstanden hatten, bzw. mit welchen sie nichts oder nur wenig anfangen konnten. Sie hatten auch noch die Möglichkeit, weitere Ergänzungen an Störsituationen vorzunehmen.

Manche Lehrer konnten einzelne Situationen nicht bewerten, da sie sie noch nicht selbst erlebt hatten. Sie meinten allerdings, dass diese realistisch seien und andere Lehrkräfte sie sehr wohl einschätzen könnten.

Im Anschluss daran wurden die Situationen vor allem im Bereich der Verständlichkeit überarbeitet, gestrafft und missverständliche Formulierungen geändert. Elf Unterrichtssituationen wurden gänzlich aus dem Fragebogen genommen, weil sie sich inhaltlich mit anderen zu stark deckten. So entstanden 74 Situationen, die den Unterricht nach Ansicht der Befragten mehr oder weniger stören würden.

⁸ Konsequenterweise muss nochmals vermerkt werden, dass allgemein eigentlich nur festgestellt werden kann, dass die Antworten darüber eine Auskunft geben, was die Befragten angeben, wie sie die Störsituationen empfinden. Daraus lässt sich nicht unmittelbar ableiten, ob sie die Situation auch wirklich so empfinden. Diese Einschränkung trifft allerdings auf alle Befragungen dieser Art zu. Es wird hier immer zu Verfälschungen kommen, auch auf das Phänomen der „sozialen Erwünschtheit“ ist zu verweisen.

⁹ Im Gegensatz zur Erfassung der Situationen wurden jetzt auch Lehrer und Schüler der Schularten Gymnasium, Realschule und Hauptschule berücksichtigt.

3.3. Sozialstatistische Variablen im Fragebogen

Grundsätzlich ist die Frage zu stellen, wie viele Personvariablen erhoben werden können, ohne die Anonymität der Befragung zu gefährden. Unabhängig von dem Recht auf Schutz der Persönlichkeit bleibt ansonsten zu fürchten, dass mancher Befragte seine wirkliche Meinung zugunsten einer vermuteten Gewünschtheit bestimmter Antworten hintanstellt. Andererseits verlangt eine differenzierte Auswertung nach möglichst vielen Informationen.¹⁰ Dieses Problem stellte sich weniger bei den Schülern, wobei natürlich der Lehrer die Möglichkeit hätte, aus den Variablen Geschlecht, Alter, Selbsteinschätzung der Leistung und des Verstehens mit dem Lehrer, sowie der Mitschüler, einzelne Schüler zu identifizieren. Durch die Freiwilligkeit der Teilnahme konnte dieses Problem allerdings relativiert werden, wobei nicht feststellbar ist, welche Schüler und ob sich überhaupt Schüler einer Teilnahme verweigerten. Zusätzlich sollten die Jahrgangsstufen und die Schulart der Schüler festgestellt werden.

Wesentlich problematischer mag die Gefahr, Rückschlüsse auf die eigene Person zu ermöglichen, für die Gruppe der Lehrer sein. Prinzipiell sind diese hier sensibler, vielleicht weil es durchaus realistisch ist, dass man aufgrund der Angaben von Alter, Geschlecht, unterrichteter Jahrgangsstufe, der beruflichen Funktion, der Fächerverbindung und der Schulart eventuell die betreffende Person ermitteln kann. Allerdings würde wohl der Aufwand in keinem Zusammenhang zu einem möglichen Motiv stehen. Vervollständigt wurden die erwähnten Variablen noch durch Angaben über die Größe der Schule und deren räumliches Einzugsgebiet, der Selbsteinschätzung, der Gesamtzeit der beruflichen Tätigkeit in der Klasse und in der Jahrgangsstufe und der Unterrichtsdauer in der befragten Klasse.

Um möglichen Befürchtungen entgegenzukommen und den Auflagen des Bayerischen Staatsministerium gerecht zu werden,¹¹ wurden alle Fragebögen nach der Rücksendung sofort willkürlich gemischt. Lediglich der Eingang der einzelnen Schulen wurde festgehalten.

¹⁰ Fest steht auch, dass bei einer Befragung dieser Größenordnung es besser ist, mehr Persönlichkeitsmerkmale zu erfragen, um auch für zukünftige detailliertere Fragestellungen und Auswertungen die entsprechenden Informationen zur Verfügung stellen zu können.

¹¹ Im Schreiben des Bayerischen Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst vom 05.02.96 heißt es unter Punkt 2: „Die Anonymität der Betroffenen muß gewahrt bleiben, aus der Auswertung der Befragungsergebnisse dürfen keine Rückschlüsse auf einzelne Schulen oder Schüler möglich sein. Es wird davon ausgegangen, daß alle datenschutzrechtlichen Bestimmungen beachtet werden.“ Schreiben III/9-O 4106-8/1 810.

3.4. Stichprobe und Durchführung der Befragung

Zwei prinzipielle Schwierigkeiten ergeben sich bei jeder Befragung. Erstens, wie groß bzw. repräsentativ eine Stichprobe sein muss, um eine gute Qualität zu erreichen und zweitens, wie man sicherstellen kann, bei schriftlicher Befragung einen ausreichenden Rücklauf zu erhalten. Es lag nahe, sich auf das gesamte Gebiet der Stadt und des Landkreises Bayreuth zu beschränken und in diesem exakt beschreibbaren Raum eine Totalerhebung durchzuführen. Diese Region dürfte insgesamt zumindest für das Land Bayern repräsentativ sein¹². Bayreuth selbst ist stark industriell geprägt und verfügt über einen recht hohen Anteil an Dienstleistungseinrichtungen. Umgekehrt ist der Landkreis noch relativ stark landwirtschaftlich strukturiert. Auch der Anteil der verschiedenen Schularten ist gut aufgeschlüsselt und wird durch eine Gesamtschule vervollständigt. Die Schülerpopulation kommt in der Summe aus Mischgebieten, stärkere Betonungen einseitiger Sozialstrukturen sind nicht erkennbar.¹³

Die regionale Beschränkung hat organisatorische Vorteile. Durch die kurzen Wege ist ein direkter Kontakt mit den Schulen möglich, Rückfragen sind kein Problem. Das teilweise persönliche Sichkennen dürfte die Bereitschaft erhöhen, sich zusätzliche Arbeit aufzubürden. Auch gibt es nur vier zentrale dienstliche Behörden. Dies dürfte eine gute Voraussetzung sein, eine hohe Rücklaufquote zu erreichen.

Um einen Vergleich auch zwischen den Schularten herstellen zu können, muss man sich auf die Jahrgangsstufen der 7., 8. und 9. Klasse beschränken. Nur diese sind auch wirklich in allen befragten Schularten vertreten. Die Annahme liegt nahe, dass hier Unterrichtsstörungen überproportional vorhanden sind. Zumindest gelten diese Jahrgangsstufen bei Lehrern als besonders problematisch. Die Sonderschulen wurden nicht mit aufgenommen. Bayreuth hat ein stark differenziertes Sonderschulwesen, dessen Einzugsbereich über die Stadt und den Landkreis hinausgeht. Deren Schülerpopulation kann daher nicht als repräsentativ für die gesamte Schullandschaft angesehen werden. Aus dem gleichen Grund wurden auch staatlich genehmigte Privatschulen nicht berücksichtigt. Sie haben oft eine spezielle Zielrichtung und besondere Rahmenbedingungen mit einer sehr spezifischen Schülerklientel.

So wurden im Mai 1996 insgesamt 24 Schulen (16 Hauptschulen, 2 Realschulen, 5 Gymnasien und 1 Gesamtschule) mit 186 Klassen und etwa 4710

¹² Lediglich die Besonderheiten einer Großstadt fehlen.

¹³ Die hohe Stichprobe von 4710 verschickten und der Rücklauf von 3645 Fragebogen unterstützen diese Annahme. Holtappels verweist in seiner Untersuchung mit einer wesentlich geringeren Stückzahl und einem deutlich kleineren Einzugsbereich darauf, dass „die konstruierte Stichprobe ... in dieser Hinsicht als durchaus repräsentativ für Schülerpopulationen (bzw. Schulen) ähnlicher Schulstandorte und einzugsbereiche gelten“ kann (Holtappels 1987, S. 49).

Schülern angeschrieben. Bezogen auf die verschiedenen Schularten ergibt sich folgende prozentuale Verteilung:

Tabelle 1:
Verteilung der befragten Schüler auf die Schularten

Schulart	absolute Schülerzahl	prozentuale Verteilung bezogen auf die Schülerzahl
Hauptschule	2170	46,07 %
Realschule	842	17,88 %
Gymnasium	1354	28,75 %
Gesamtschule	344	7,30 %

Um eventuellen Schülerschwankungen gerecht zu werden, wurden etwa 1,5 % zusätzliche Fragebögen beigelegt. So wurden 4781 Fragebögen für Schüler verschickt. Zwar wurden nur 186 Klassen ermittelt, d.h. es gibt auch nur 186 Klassenlehrer. Da aber nicht voraussehbar war, wie hoch die Bereitschaft zur Mitarbeit war und da möglicherweise vor allem in den weiterführenden Schulen andere Lehrer als der Klassenlehrer die besseren Kenner der Klasse sein könnten, wurden insgesamt 466 Lehrerfragebögen versandt.

3.5. Fragebogenrücklauf

Mit einer Ausnahme erfolgte die Rücksendung der Fragebögen kurz nach der Durchführung. Lediglich bei einer Schule musste nachgefragt werden, so dass deren Rücklauf erst im Juli 1996 erfolgte. Ob sich daraus eine Beeinflussung ergibt (Ende des Schuljahres), kann nicht beurteilt werden. Somit schickten alle 24 Schulen ihre Fragebögen zurück. Nicht festgestellt wurde aus datenschutzrechtlichen Gründen, wie hoch der Rücklauf der einzelnen Schulen war, da die Fragebögen sofort mit anderen gemischt wurden. Die Erhebungsbögen waren insgesamt vollständig und wohl auch gewissenhaft ausgefüllt. Insgesamt konnten 3645 Fragebögen der Schüler ausgewertet werden.

Tabelle 2:
Stichprobe und Rücklaufquote

Anzahl der verschickten Fragebögen	Anzahl der Schüler an den Schulen	Rücklauf an Fragebögen	Rücklaufquote bezogen auf tatsächliche Schülerzahl	Rücklaufquote bezogen auf verschickte Fragebögen
4781	4710	3645	77,39%	76,24%

Schulartenbezogen ergeben sich folgende Verteilungen beim Rücklauf: Hauptschule 48,1%, Realschule 17,6%, Gymnasium 27,2% und Gesamtschule 7,1%. Durch die Beschränkung auf Schulklassen der 7. - 9. Jahrgangsstufen erfolgt eine Konzentration auf Jugendliche der Altersjahrgänge zwischen 13 und 16, wobei auch einige Schüler im Grenzbereich erfasst wurden.

Eine gleichmäßige Verteilung der bearbeiteten Fragebögen ist bei den Jahrgangsstufen feststellbar. Sie verteilen sich, bezogen auf die Schulart, folgendermaßen:

Tabelle 3:
Verteilung des Fragebogenrücklaufes

Jahrgangsstufe * Schulart Kreuztabelle

Anzahl		Schulart				
		Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Gesamtschule	Gesamt
Jahrgangsstufe	7	599	168	298	106	1171
	8	560	221	392	98	1271
	9	592	249	302	53	1196
Gesamt		1751	638	992	257	3638

4. Ergebnisse

Die Ergebnisse der Befragung bestehen zu einem großen Teil aus Unterschieden: zwischen Lehrer- und Schüler-Einschätzungen, zwischen den Einschätzungen verschiedener Arten von Störsituationen, zwischen Schülern verschiedener Schularten, usw. Da bei einer Stichprobe von über 3000 Fällen selbst sehr kleine Unterschiede auf niedrigem Fehlerniveau statistisch signifikant werden können, stellt sich die Frage, ab welcher Größenordnung Unterschiede als praktisch bedeutsam angesehen werden sollen. Nimmt man die vierstufige Rating-Skala als Maßstab und bedenkt, dass jede Person bei jeder Entscheidung nur Schritte der Größe 1,0 zur Auswahl hat, so erscheint es wenig sinnvoll, Unterschieden von weniger als 0,2 Punkten auf dieser Skala besondere Aufmerksamkeit zu widmen (auch wenn solche Unterschiede bei unseren Analysen selbst strenge Signifikanzniveaus unterschritten). Als Maß der praktischen Signifikanz berichten wir im Folgenden wo immer möglich den vom jeweiligen Einflussfaktor aufgeklärten Varianzanteil in Prozenten. Dieses Maß wurde aus den von uns berechneten Varianzanalysen gewonnen (h^2). Ergebnisse, bei denen weniger als 5% Varianz aufgeklärt werden, interpretieren wir generell nicht, selbst wenn sie statistisch signifikant sind.

4.1. Dimensionalität des Fragebogens

Um herauszufinden, welche Beurteilungsdimensionen dem Antwortverhalten von Lehrern und Schülern zu Grunde liegen, wurden die Daten Faktorenanalysen unterzogen. Wir verwendeten Hauptkomponentenanalysen mit anschließender Varimax-Rotation. Nach dem Kaiser-Kriterium (Eigenwert

> 1) ergibt sich für die Selbsteinschätzungs-Daten der Schüler eine Lösung mit 13 Faktoren, die dann lediglich 52% der Varianz aufklären. Der erste Faktor bindet 20,4 % der Gesamtvarianz. Für die Selbsteinschätzungs-Daten der Lehrer ergibt dieses Kriterium eine Lösung mit 21 Faktoren, die 70% der Varianz aufklären. Auf den ersten Faktor entfallen 20,5 % der Varianz. Ähnliches ergibt sich für die Fremdeinschätzungs-Daten.

Der varianzstarke erste Faktor spiegelt offensichtlich eine globale Bewertungsdimension wider, die man als „Störepfindlichkeit“ bezeichnen könnte. Die Vielzahl der weiteren Faktoren, die dennoch relativ wenig Varianz aufklären, spricht für das Vorliegen vieler und uneinheitlich verwendeter Bewertungsdimensionen.

Weitere Schritte zur Gruppierung der Items sind im Abschnitt 4.3 beschrieben. Hier soll nur erwähnt werden, dass die dabei gebildeten Skalen alle relativ hoch miteinander korrelieren, obwohl kein Item mehreren Skalen zugeordnet wurde. Auch dies unterstützt die Interpretation, dass dem Antwortverhalten von Schülern und Lehrern ein Generalfaktor zu Grunde liegt.

Da der Fragebogen hauptsächlich den globalen Faktor „Störepfindlichkeit“ erfasst, haben wir seine Items zu einer einzigen Skala zusammengefasst und die Reliabilität überprüft. Zunächst wurden in allen Datensätzen die fünf Items mit den niedrigsten Trennschärfen eliminiert. Diese Prozedur führte dazu, dass die Trennschärfen aller Items über 0,25 liegen. In Tabelle 4 sind die wichtigsten Ergebnisse der Reliabilitätsanalysen zusammengefasst. Es zeigt sich, dass die Antworten zu Selbst- und Fremdeinschätzungen jeweils zusammengefasst sehr reliable Skalen liefern.

Tabelle 4:
Skalenmittelwerte und Reliabilitätsmaße für die vier Selbst- und Fremdeinschätzungs-Skalen (SE: Selbsteinschätzung; FE: Fremdeinschätzung)

	Schüler-SE	Lehrer-SE	Schüler-FE	Lehrer-FE
Skalenmittelwert	m=2,33 s= 0,43	m=2,94 s=0,32	m=3,01 s=0,45	m=2,35 s=0,39
Cronbachs alpha	0,94	0,94	0,96	0,96
Guttman split-half	0,87	0,85	0,88	0,88

4.2. Vergleich zwischen Lehrer- und Schüler-Selbsteinschätzungen

Viele der in den Items beschriebenen Situationen lassen erwarten, dass sie von Lehrern und Schülern unterschiedlich eingeschätzt werden. So dürfte z.B. die Situation, in der ein Schüler dem Lehrer den „Stinkefinger“ zeigt, Lehrer weit mehr stören als Schüler. Andererseits variieren die Situationen auch deutlich in ihrem Störpotential, so dass zumindest teilweise auch Übereinstimmungen erwartet werden können. Beispiele dafür wären Situation 27, „ein Schüler starrt teilnahmslos zum Fenster hinaus“ und Situation 2, „ein Schüler rennt durch das Klassenzimmer, während der Lehrer etwas

Wichtiges erklärt“. Situation 27 wird wohl kaum jemanden besonders stark stören, während Situation 2 sowohl für Schüler als auch Lehrer als stärker störend empfunden werden dürfte.

Die Skalenmittelwerte (Tab. 4) zeigen, dass die Störempfindlichkeit der Lehrer insgesamt höher liegt, als die der Schüler. Schüler fühlen sich im Durchschnitt von den beschriebenen Situationen eher „weniger stark“ gestört (2,33), die Lehrer „stark“ gestört (2,94). Erstaunlich ist aber, wie nahe die Mittelwerte der Fremdeinschätzungs-Skalen an den entsprechenden Selbsteinschätzungs-Skalen liegen. Sowohl Lehrer als auch Schüler können also die globale Störempfindlichkeit der anderen Gruppe sehr gut abschätzen.

Um die Unterschiede in den Einschätzungen auf Itemebene zu analysieren, bildeten wir aus den Gruppenmittelwerten jedes einzelnen Items sogenannte Einschätzungsprofile. Die Abbildungen 2 bis 4 zeigen je zwei dieser Profile für die 74 Items. Diese Abbildungen sollen vor allem die Kovariationen der Profile veranschaulichen, nicht die Ergebnisse einzelner Items. Die Korrelation zwischen je zwei Einschätzungsprofilen lässt sich unabhängig vom globalen Niveau der Störempfindlichkeit als Ausmaß der Übereinstimmung interpretieren. Sie liegt zwischen Schüler- und Lehrer-Selbsteinschätzung bei $r = 0,49$. Das bedeutet, dass es in den Einschätzungen von Schülern und Lehrern trotz deutlich sichtbarer Diskrepanzen durchaus einen erheblichen Anteil gemeinsamer Varianz gibt (mindestens 24%).

Um zu beurteilen, wie gut sich eine Gruppe jeweils in die andere hineinversetzen kann, haben wir die Selbsteinschätzungsprofile mit den dazu passenden Fremdeinschätzungsprofilen in Beziehung gesetzt. Dabei zeigen sich wesentlich höhere Übereinstimmungen als zwischen den Selbsteinschätzungsprofilen. Das durch die Lehrer vorgenommene Fremdeinschätzungsprofil der Schüler korreliert mit deren Selbsteinschätzungsprofil mit $r = 0,85$. Die entsprechende Korrelation zwischen Lehrer-Selbsteinschätzung und Schüler-Fremdeinschätzung liegt bei $r = 0,83$. Die Analyse der Einschätzungsprofile bestätigt also das Ergebnis, dass sich Schüler und Lehrer gegenseitig recht genau einschätzen können.

Abbildung 2:
Profile der mittleren Selbsteinschätzung pro Item für Schüler und Lehrer

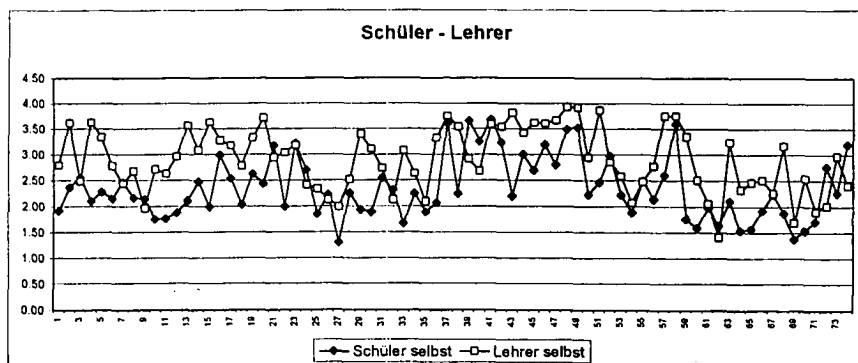


Abbildung 3:

Selbsteinschätzungsprofil der Schüler mit dem zugehörigen Fremdeinschätzungsprofil der Lehrer (d.h. die Lehrer gaben für jede Situation an, wie sie meinten, dass sie Schüler stört)

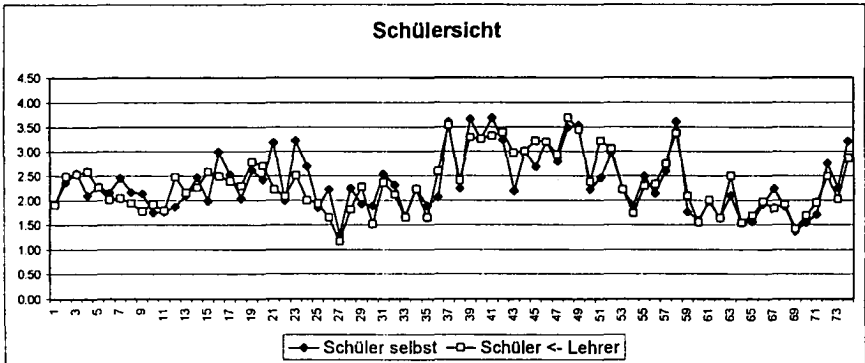
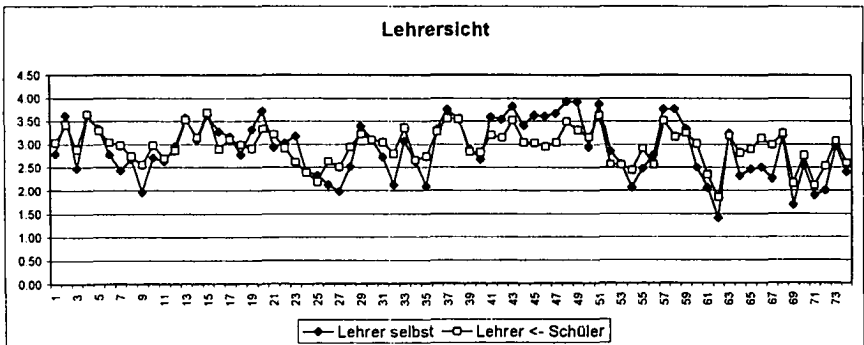


Abbildung 4:

Selbsteinschätzungsprofil der Lehrer mit dem zugehörigen Fremdeinschätzungsprofil der Schüler (d.h. die Schüler gaben für jede Situation an, wie sie meinten, dass sie Lehrer stört)



4.3. Skalen

Trotz des dominierenden Generalfaktors haben wir auf zwei Weisen versucht, die Items zu gruppieren. Für eine rein inhaltliche Gruppierung ordneten wir alle Items des Fragebogens den von Memmert (1976) faktorenanalytisch gefundenen Disziplinverstoßgruppen zu. Memmerts acht Gruppen wurden dabei zu sechs zusammengefasst und durch die Gruppe der Hilflosigkeit und physischen Störungen ergänzt. Diese Gruppierung ergab sieben „Memmert-Skalen“ (Itemzuordnung siehe Anhang c).

Für eine empirische Gruppierung wurde eine Auswahl von Items verwendet, die sich den ersten vier Faktoren zuordnen ließen. Den Ausgangspunkt dazu bildete eine Vierfaktoren-Lösung der Schüler-Selbsteinschätzungen, die vom Scree-Diagramm her gerechtfertigt schien. Wir wählten 44 Items aus,

die auf dem ersten Faktor Ladungen von mindestens 0,50, oder auf den weiteren Faktoren Ladungen von mindestens 0,40 aufweisen. Faktorenanalysen dieses reduzierten Itemsatzes für Schüler- und Lehrer-Selbsteinschätzungen zeigten, dass sich die Faktoren der beiden Stichproben beträchtlich überschneiden. Eine Auswahl der 33 eindeutig zuordenbaren Items ergab schließlich vier Skalen, die im Folgenden „Störungs-Skalen“ genannt werden. (Itemzuordnung siehe Anhang b).

Eine Interpretation der Faktoren lässt sich vor allem nach dem Ziel des Störungsverhaltens vornehmen. Die Items der Skala 1 beschreiben Verhaltensweisen, die Angriffe gegen Lehrer und Schulregeln darstellen, z.B. wenn ein Schüler einen Lehrer beschimpft. Skala 2 enthält Verhaltensweisen, die sich gegen Mitschüler richten, z.B. wenn ein Schüler andere verpetzt. Die Verhaltensweisen in den Items von Skala 3 richten sich gegen niemand Bestimmten, wie z.B. Summen, während der Lehrer etwas Wichtiges erklärt. Der gemeinsame Nenner des in diesen Items beschriebenen Verhaltens kann als *mangelnde Rücksicht* bezeichnet werden. Die Items der Skala 4 beschreiben entweder eigenbrötlerisches Verhalten, z.B. einen Schüler, der nur allein arbeitet, oder den Umstand, dass ein Schüler oft weint. Wegen der Überzahl von Items, die mangelnde soziale Integration beschreiben, haben wir diese Skala mit dem Stichwort „soziales Problem“ belegt.

Tabelle 5:
Die Störungs-Skalen

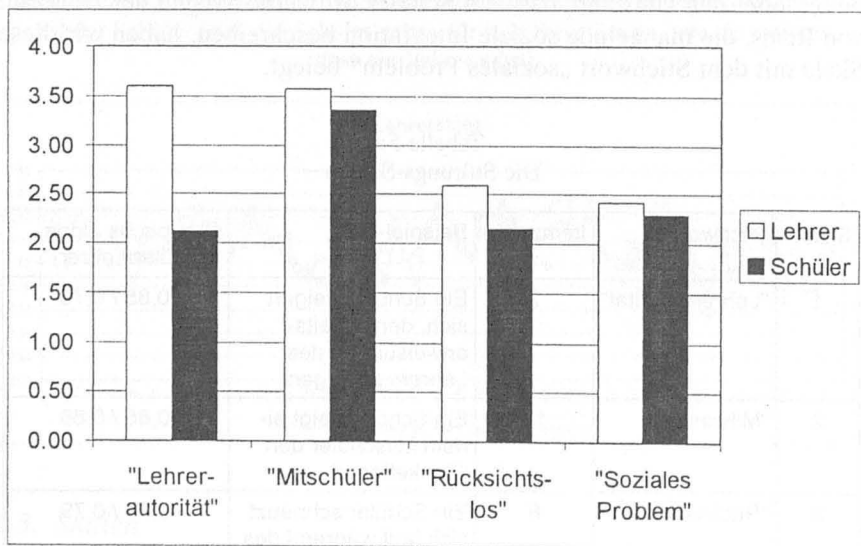
Skala	Stichwort	Itemzahl	Beispiel-Item	Cronbachs alpha (Schüler/Lehrer)
1	"Lehrerautorität"	7	Ein Schüler weigert sich, den Arbeitsanweisungen des Lehrers zu folgen.	0,85 / 0,76
2	"Mitschüler"	11	Ein Schüler zeigt einem Mitschüler den "Stinkefinger".	0,85 / 0,86
3	"Rücksichtslos"	8	Ein Schüler schneuzt sich laut während des Unterrichts.	0,76 / 0,79
4	"soziales Problem"	6	Ein Schüler weint bei der geringsten Kritik.	0,68 / 0,72

Die internen Konsistenz-Koeffizienten alpha der Störungs-Skalen (Selbsteinschätzungen) lagen zwischen 0,68 und 0,86 (Median: 0,78), d.h. die Skalen sind für ihre Kürze bemerkenswert reliabel. Wie nach den Ergebnissen der Faktorenanalysen zu erwarten war, gibt es deutliche Korrelationen zwischen den Skalen (da viele Items eine deutliche Ladung auf dem Generalfaktor „Störempfindlichkeit“ aufweisen). Die niedrigste Korrelation besteht bei den Lehrern mit $r=0,32$ zwischen den Skalen „Lehrerautorität“ und „sozia-

les Problem“, die höchste mit $r=0,47$ zwischen „Lehrerautorität“ und „Rücksichtslos“. Bei den Schülern variieren die Korrelationen zwischen $r=0,26$ („Mitschüler“ - „Rücksichtslos“) und $r=0,52$ („Lehrerautorität“ - „Rücksichtslos“).

Die Abbildung 5 zeigt die mittleren Ratings von Schülern und Lehrern in den Störungs-Skalen. Sie wurden ermittelt, indem der Summenscore für jede Skala durch die Anzahl der Items geteilt wurde. Die größte Differenz besteht in der Skala „Lehrerautorität“. Erwartungsgemäß fühlen sich Lehrer durch die Verhaltensweisen dieser Skala stärker beeinträchtigt als Schüler. Angriffe gegen Mitschüler werden von Schülern und Lehrern gleichermaßen als sehr störend eingeschätzt. Die beiden Skalen „Rücksichtslos“ und „Soziales Problem“ weisen demgegenüber niedrigere Werte auf und die Unterschiede zwischen Lehrern und Schülern sind bei weitem nicht so groß wie bei Angriffen auf die Lehrerautorität.

Abbildung 5:
Mittlere Ratings von Schülern und Lehrern in den Störungs-Skalen



Betrachtet man das Thema der Items („Lehrerautorität“, „Mitschüler“, etc.) und die Rolle des Befragten („Schüler“, „Lehrer“) als unabhängige Einflussfaktoren auf das Antwortverhalten, klärt das Thema der Items mit 44% die meiste Varianz auf. Die Rolle allein klärt dagegen nur 7%, die Interaktion zwischen Thema und Rolle 15% Varianz auf.

Auch für die Fremdeinschätzungen wurden die mittleren Ratings der Störungs-Skalen berechnet. Vergleicht man diese mit den entsprechenden Selbsteinschätzungen, sieht man, ob es Bereiche gibt, in denen die andere Gruppe am ehesten falsch eingeschätzt wird. (Man erinnere sich, dass die gegenseitige Einschätzung, gemessen an den Einschätzungsprofilen, ziemlich

genau war). Es zeigt sich, dass die Lehrer die Schülermeinungen beim Thema „Lehrerautorität“ überschätzen, d.h. die vermuteten Werte liegen um 0,5 höher als die entsprechenden Skalenmittelwerte der Schüler. Die Lehrer sind sich also nicht ganz klar darüber, wie wenig sich die Schüler von Angriffen der Lehrerautorität gestört fühlen. Die Schüler dagegen unterschätzen die Störungs-Ratings der Lehrer beim Thema „Mitschüler“ um 0,44. Die Schüler wissen also nicht genau, wie störend Angriffe gegen Mitschüler für Lehrer sind.

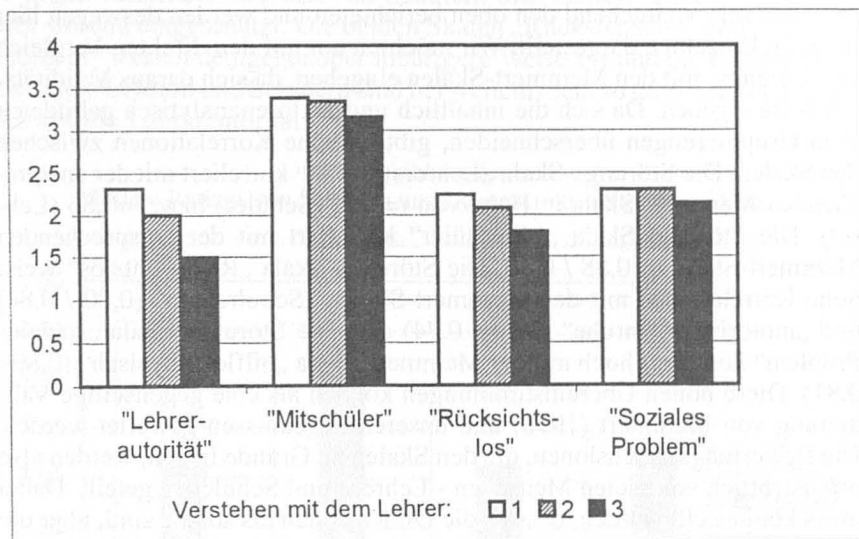
Die Memmert-Skalen wurden den gleichen Auswertungsprozeduren unterzogen wie die Störungs-Skalen. Die Ergebnisse dieser Auswertungen entsprechen sehr weitgehend den oben berichteten und werden deswegen hier nicht im Einzelnen dargestellt. Wir möchten nur auf den direkten Vergleich der Störungs- mit den Memmert-Skalen eingehen, da sich daraus Validitätshinweise ergeben. Da sich die inhaltlich und faktorenanalytisch gebildeten Item-Gruppierungen überschneiden, gibt es hohe Korrelationen zwischen den Skalen. Die Störungs-Skala „Lehrerautorität“ korreliert mit der entsprechenden Memmert-Skala in Höhe von $r=0,90$ (Schüler) bzw. $r=0,86$ (Lehrer). Die Störungs-Skala „Mitschüler“ korreliert mit der entsprechenden Memmert-Skala zu $0,88 / 0,88$. Die Störungs-Skala „Rücksichtslos“ weist hohe Korrelationen mit den Memmert-Skalen „Schulregeln“ ($0,80 / 0,84$) und „motorische Unruhe“ ($0,74 / 0,74$) auf. Die Störungs-Skala „soziales Problem“ korreliert hoch mit der Memmert-Skala „hilflos-physisch“ ($0,80 / 0,81$). Diese hohen Übereinstimmungen können als eine gegenseitige Validierung von Memmert (1976) und unseren Ergebnissen gewertet werden. Die Bewertungsdimensionen, die den Skalen zu Grunde liegen, werden also offensichtlich von vielen Menschen - Lehrern und Schülern - geteilt. Dabei muss klargestellt werden, dass es die Dimensionen als solche sind, über die Einigkeit herrscht - nicht die „Maßeinheiten“. Um ein Bild zu gebrauchen: man ist sich einig, dass ein Objekt nach Höhe, Gewicht und Volumen beurteilt werden soll. Die eine misst aber in Zoll, Unzen und Gallonen, und kommt zu dem Schluss, dass das Objekt ziemlich klein ist, der andere misst in Zentimetern, Gramm und Kubikzentimetern und findet das Objekt recht groß. Diese, den Störungs- und Memmert-Skalen zu Grunde liegenden Dimensionen, stellen die mittlere Ebene zwischen der globalen Störepfindlichkeit und der ebenfalls in der Faktorenanalyse sich abzeichnenden Vielzahl individueller Bewertungsdimensionen dar.

4.4. Zusatzvariablen

Zuletzt soll noch kurz auf das Erklärungspotential der zusätzlich erhobenen Variablen eingegangen werden. Alter und Geschlecht spielen praktisch keine Rolle bei der Schüler-Selbsteinschätzung (Varianzaufklärungen jeweils unter 5%). Zusammenhänge ergeben sich mit der Einschätzung der Schüler, wie gut sie sich mit dem Klassenlehrer verstehen. Wie die Abbildung 6 deutlich macht, nähert sich das Schüler-Urteil umso mehr den generell höher liegenden Werten der Lehrer an, je besser sich die Schüler mit dem Klassenleh-

rer verstehen. Dies gilt besonders für die Skala „Lehrerautorität“, die Lehrer am unmittelbarsten betrifft. Man kann dies im Sinne von Empathie interpretieren, die bei den Schülern besonders hoch ist, die sich gut mit dem Lehrer verstehen. Allerdings klärt der Faktor „Lehrerverstehen“ auch nur 3,7% Varianz auf. (Der Grund für die niedrige Varianzaufklärung liegt hauptsächlich darin, dass erfreulicherweise nur 3% der Schüler angaben, sich schlecht mit dem Klassenlehrer zu verstehen).

Abbildung 6:
Mittelwerte in den Störungs-Skalen getrennt nach „Lehrerverstehen“



Die Schulart macht sich zwar nicht in der Gesamteinschätzung, aber in der Gewichtung der Inhaltsbereiche bemerkbar (Interaktionseffekt mit 4,3% Varianzaufklärung). Während Hauptschüler unspezifisches Störverhalten („Rücksichtslos“) und Verhalten, das auf mangelnde soziale Integration schließen lässt („soziales Problem“), mit rund 2,2 als gleich störend einschätzen, reagieren Gymnasiasten auf Letzteres empfindlicher (2,4), empfinden Ersteres aber kaum als störend (1,9). Bei der Lehrer-Selbsteinschätzung klären die Zusatzvariablen noch weniger Varianz auf.

4.5. Vergleiche auf der Ebene einzelner Situationen

Besonders hoch sind die Differenzen zu den Schülern dann, wenn die Autorität des Lehrenden oder die der Institution Schule in Frage gestellt wird. Schwänzt z.B. ein Schüler häufig den Unterricht, macht er seine Hausaufgaben nicht, weigert er sich, einen Hefteintrag anzufertigen oder den Arbeitsanweisungen zu folgen, wirft er ein Kreidestück durch das Klassenzimmer, kommt er angetrunken in den Unterricht oder beschimpft er Lehrer, so emp-

finden dies Lehrende als gravierendere Gefährdung des Lehr-Lern-Prozesses als Schüler. Lernende hingegen sind betroffener, wenn sich Mitschüler bei den Pädagogen einschmeicheln, sie verpetzen oder ihnen etwas wegnehmen. Allerdings sind hier die Differenzen deutlich geringer als bei den oben genannten Situationen.

Erpressungen, Beschädigungen, Schlägereien und Verspottungen werden von Lehrern insgesamt als gravierendere Unterrichtsstörungen angesehen als Diebstahl und Lügen. Als weniger bzw. kaum den Unterricht störend empfinden Unterrichtende wiederum, wenn Schüler sehr langsam arbeiten, besondere Zuneigung in Anspruch nehmen, nicht mitarbeiten oder aufgrund körperlicher Mängel auf besondere Hilfe angewiesen sind. Lernende hingegen sind besonders empfindlich, wenn sie von Mitschülern verpetzt, erpresst oder beleidigt werden bzw. wenn ihre Schulsachen beschädigt werden. Machen die Mitlernenden im Unterricht nicht mit oder beschäftigen sie sich mit Dingen, die mit dem Lehr-Lern-Prozess nichts zu tun haben, dann definieren dies der Großteil der befragten Schüler nicht als Unterrichtsstörung.

Schüler betrachten Situationen, in denen z.B. ein Mitschüler angetrunken in die Klasse kommt, den Lehrer tätlich angreift oder ihn verbal attackiert, mehrheitlich nicht als stärkere Unterrichtsstörung. Dies vermuten allerdings ein Großteil der Lehrer. Umgekehrt nehmen Pädagogen an, dass Schüler sich weniger stark im Lehr-Lern-Prozess beeinträchtigt sehen, wenn diese z.B. während des Unterrichts am Oberarm geboxt werden, ihnen ein Stift weggenommen wird oder sie beleidigt werden. Eine Mehrheit von Lernenden sieht durch solche Situationen allerdings den Unterricht als gestört an.

Deutlich wurde durch die Befragung auch, dass Schüler die Meinung von Lehrern nicht genau genug kennen, wenn z.B. Mitschüler sich durch kindliche Ausreden rechtfertigen, sehr lange beim Hefteintrag brauchen, bei den einfachsten Arbeitsanweisungen nachfragen oder versuchen, den Lehrer vom Unterrichtsthema abzulenken. Schüler denken, dass dies die Pädagogen deutlich stärker stören würde, als dies tatsächlich der Fall ist. Differenzen bei der Fremd- und Selbsteinschätzung von Lehrern konnten wir auch bei solchen Situationen feststellen, in denen Schüler von Klassenkameraden beleidigt oder verspottet wurden. Hier sind Lehrer stärker betroffen, als dies Schüler vermuten.

5. Diskussion

Unsere Untersuchung hat deutlich gemacht, dass es tatsächlich, teilweise erhebliche, unterschiedliche Einschätzungen von Störsituationen des Unterrichts bei Lehrern und Schülern gibt. Lehrer sind generell störempfindlicher als Schüler.

Beim Vergleich der Störempfindlichkeit der am unterrichtlichen Interaktionsprozess Beteiligten zeigt sich, dass die Betroffenen eine unterschiedli-

che Sensibilität für Unterrichtsstörung zeigen, dass darüber hinaus auch die Bereiche differieren (vgl. Abb. 5).

Es läge also nahe, dass Lehrende und Lernende nur ihre Sichtweisen dem jeweiligen Partner transparent machen müssten, wollen sie Beziehungskonflikte vermeiden. Dies ist aber generell nicht notwendig. Der Vergleich der Selbst- mit den dazugehörigen Fremdeinschätzungsdaten hat nämlich gezeigt, dass sowohl Schüler als auch Lehrende die Störepfindlichkeit der anderen Gruppe recht genau einschätzen können, und zwar sowohl das globale Niveau, als auch bezogen auf Unterschiede zwischen Situationen. Wenn aber eine so hohe Übereinstimmung bei der Fremdeinschätzung besteht, warum reagieren dann Lehrer und Schüler in der unterrichtlichen Praxis so empfindlich, warum kommt es zu Teufelskreisen des Missverstehens? Hier kann man vermuten, dass die Interaktionspartner in Konfliktsituationen nicht rational sondern emotional reagieren. Ihr persönliches Wohlempfinden wird beeinträchtigt, ein Hineinversetzen in die Position des Gegenübers wird dadurch erschwert. Es macht eben einen Unterschied, ob man in Ruhe eine lange Liste von unterschiedlichen Störsituationen beurteilen soll, oder ob man ganz akut von einer Störung betroffen ist. Gerade von professionell eingestellten Lehrern sollte man aber eine selbstkritische Distanz verlangen können. Die Lehrerautorität begründet sich neben der fachlichen Qualifikation auch auf eine kritisch differenzierte Sichtweise der eigenen Handlungen und Maßnahmen. Einerseits sind Rahmenbedingungen herzustellen, innerhalb derer schulisches Arbeiten ermöglicht wird, andererseits sind aber auch Freiräume des Ausprobierens und der Eigenständigkeit zu ermöglichen. Stellen Schüler die Autorität des Lehrenden in Frage, so muss sich dieser auch die Frage gefallen lassen, wie sinnvoll die Reglementierungen für das Zusammenarbeiten sind.

Zu berücksichtigen ist auch, dass sich die gefundenen Übereinstimmungen auf die Mittelwerte einer sehr großen Stichprobe und auf viele Situationen beziehen. Das schließt nicht aus, dass es in einzelnen Situationen nicht doch zu erheblichen Missverständnissen kommen kann – was sich ja auch in Einzelvergleichen gezeigt hat. Auch Konflikte zwischen einzelnen Schülern und Lehrern werden in der Masse der Daten nicht sichtbar.

Um die Anwendungsmöglichkeiten des Fragebogens voranzutreiben, sollte man als nächsten Schritt seine Validität weiter untersuchen. Dabei wäre wichtig, nach Zusammenhängen zwischen Übereinstimmungen in den Profilen und anderweitig erhobenen Maßen des sozialen Klimas in der Klasse zu suchen. Sollte sich dabei zeigen, dass „friedliche“ Schüler-Lehrer-Gruppen tatsächlich durch eine hohe Übereinstimmung in den Profilen gekennzeichnet sind, und konflikthafte durch niedrige, könnte man die Profilübereinstimmung auch als ein relativ objektives Maß des sozialen Klimas heranziehen. Einen ersten Validitätshinweis lieferte der Befund, dass Schüler, die angeben, sich gut mit dem Lehrer zu verstehen, in ihren Einschätzungen auch näher an denen der Lehrer liegen. Es wäre durchaus denkbar, den Fragebogen auch im schulischen Alltag zur Individualdiagnostik einzusetzen. In Klas-

sen, in denen die beschriebenen Teufelskreise bereits zu generellen Beziehungskonflikten geführt haben, könnte unser Verfahren einen wertvollen Beitrag zur Transparenz der Sichtweisen der am Lehr-Lern-Prozess Beteiligten leisten. Festgefahrene Meinungen von Lehrern über Klassen können aufgebrochen werden, der Blick des Unterrichtenden auf die Einzelperson des Schülers mit seinen individuellen Empfindungen und Ansichten gestärkt werden. Bei Konfliktgesprächen auch mit einzelnen Schülern können mit den gewonnenen Daten gezielt Situationen angesprochen werden, bei denen besonders hohe Diskrepanzen bestehen. Die bisher gefundenen psychometrischen Qualitäten des Fragebogens lassen Versuche in dieser Richtung gerechtfertigt erscheinen.

Literatur

- Apel, Hans Jürgen: „Die Stühle sind hart“ - „Wir haben nichts zu sagen“. Schule von unten - ein vergleichender Blick auf Schulkultur aus der Sicht 12- bis 16-jähriger Schülerinnen und Schüler von Hauptschule und Gymnasium. In Seibert, Norbert: Anspruch Schulkultur. Interdisziplinäre Darstellung eines neuzeitlichen schulpädagogischen Begriffs. Bad Heilbrunn 1997
- Bach, Heinz u.a.: Verhaltensauffälligkeiten in der Schule: Statistik, Hintergründe, Folgerungen. Mainz 1984
- Bach, Heinz: Wie viele verhaltensauffällige Schüler gibt es tatsächlich? Verhaltensauffälligkeiten im Spiegel empirischer Untersuchung. In: Ludwig, Otto; Priebe, Botho; Winkel, Rainer; Friedrich, Erhard (Hrsg.): Unterrichtsstörungen. Dokumentation, Entzifferung, Produktives Gestalten. Seelze 1987
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst: Bildung und Kulturpflege in Bayern. Zahlen und Fakten. München 1996
- Benikowski, Bernd: Unterrichtsstörungen und Kommunikative Didaktik. Hohengehren 1995
- Buer van, Jürgen: Lehrerbild des Schülers und unterrichtliches Schülerverhalten. Kiel 1991
- Czerwenka, Kurt u.a.: Schülerurteile über die Schule. Bericht über eine internationale Untersuchung. Frankfurt a.M. 1990
- Dettenborn, Harry; Lautsch, Erwin: Aggression in der Schule aus der Schülerperspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik 39. Jahrg. 1993
- Dreesmann, Helmut: Unterrichtsklima. Wie Schüler den Unterricht wahrnehmen. Ein Beitrag zur „Ökologie des Lernens“. Weinheim 1982
- Fichten, Wolfgang: Unterricht aus Schülersicht. Die Schülerwahrnehmung von Unterricht als erziehungswissenschaftlicher Gegenstand und ihre Verarbeitung im Unterricht. Frankfurt am Main 1993
- Fromm, Martin: Die Sicht der Schüler in der Pädagogik. Untersuchungen zur Behandlung der Sicht von Schülern in der pädagogischen Theoriebildung und in der quantitativen und qualitativen empirischen Forschung. Weinheim 1987
- Gebauer, Karl et al.: Was ist bloß mit den Kindern los? Veränderungen im Verhalten von Schülerinnen und Schülern einer Grundschule. In: Die Grundschulzeitschrift Heft 11 49/1991
- Grunder, Hans - Ulrich: Zufrieden in der Schule? Zufrieden mit der Schule? Bern 1995.
- Gürge, Fritz; Held, Peter; Wollny, Marietta: Lehrertagebücher. Möglichkeiten und Grenzen der Arbeit mit Hauptschülern Bensheim 1978

- Hilgers, Eckhard: Eine Hauptschule äußert sich über Disziplinschwierigkeiten In: Ludwig, Otto; Priebe, Botho; Winkel, Rainer; Friedrich, Erhard (Hrsg.): Unterrichtsstörungen. Dokumentation, Entzifferung, Produktives Gestalten. Seelze 1987
- Höhn, Elfriede: Der schlechte Schüler. Sozialpsychologische Untersuchungen über das Bild des Schulversagens. München 1972
- Holtappels, Heinz Günter: Schulprobleme und abweichendes Verhalten aus der Schülerperspektive: Empirische Studie zu Sozialisationseffekten im situationellen und interaktionellen Handlungskontext der Schule. Bochum 1987
- Humpert, Winfried: Aggression in der Schule In: Jugendschutzforum '88: Jugend und Gewalt. Junge Menschen als Täter und Opfer. Situation - Hintergründe - Vorbeugung. Köln 1989
- Hurrelmann, Klaus; Ulich, Dieter (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1991
- Ipfling, Heinz-Jürgen: Disziplin ohne Zwang. Begründungen und Verwirklichung. München 1976
- Kanner, A. D., Coyne, J. C., Schaefer, C., & Lazarus, R. S.: Comparison of two modes of stress measurement: Daily hassles and uplifts versus major life events. Journal of Behavioral Medicine, 4, 1-39, 1981
- Loser, Fritz: Die Wiederentdeckung des Alltags in der Unterrichtstheorie. In: Thiemann, Friedrich: Konturen des Alltäglichen. Interpretationen zum Unterricht. Königstein/Ts. 1980
- Mand, Johannes: Auf der Suche nach einem erfolgreichen Umgang mit Verhaltensproblemen. Berlin 1995
- Memmert, Wolfgang: Schulische Disziplinprobleme in sozialpsychologisch-analytischer Sicht. In: Ipfling, Heinz-Jürgen: Disziplin ohne Zwang. Begründungen und Verwirklichung. München 1976
- Nölle, Karin: Schülerinnen und Schüler über Schule - Subjektive Sichtweisen und ihre Relevanz für pädagogisches Handeln: Theorie und Praxis eines Versuchs handlungsorientierter pädagogischer Forschung. Frankfurt am Main 1993
- Nölle, Veronika: Schüler sehen Schule anders. Eine empirische Untersuchung über Schulauffassungen von Schülern und ihren Konsens. Frankfurt a.M. 1995
- Petillon, Hanns: Der Schüler. Rekonstruktion der Schule aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen. Darmstadt 1987
- Petillon, Hanns: Der unbeliebte Schüler. Braunschweig 1978
- Q, Karin: „Wahnsinn, das ganze Leben ist Wahnsinn.“ Ein Schülertagebuch. Frankfurt a.M. 1979; Andersch, Alfred: Der Vater eines Mörders. Eine Schulgeschichte. Zürich 1980
- Reiner, Gerd - Bodo: Schule erleben aus der Sicht der Schüler. Über Grauzonen des Schüleralltags. In : Unterrichtswissenschaft 1983 (Nr. 2)
- Rolff, Hans-Günter u.a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Band 9. Weinheim 1996
- Saldern von, Matthias: Die Lernumwelt aus der Sicht von Lehrern und Schülern. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht. 38 Jg. 1991
- Semmer, Norbert: Stressbezogene Tätigkeitsanalyse. Psychologische Untersuchungen zur Analyse von Stress am Arbeitsplatz. Weinheim 1984
- Stolz, Gerd: Der schlechte Lehrer aus der Sicht von Schülern. In: Schwarz, Bernd; Prange, Klaus (Hrsg.): Schlechte Lehrer/innen. Zu einem vernachlässigten Aspekt des Lehrberufs. Weinheim 1997
- Tornow, Harald: Verhaltensauffällige Schüler aus der Sicht des Lehrers. Weinheim 1978

- Ulich, Klaus: Schüler und Lehrer im Schulalltag. Eine Sozialpsychologie der Schule. Weinheim 1983
- Ulich, Klaus: Schulische Sozialisation. In: Hurrelmann, Klaus; Ulich, Dieter (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1991
- Weidenmann, Bernd u.a.: Pädagogische Psychologie. Weinheim 1993
- Winkel, Rainer (Hrsg.): Schwierige Kinder - Problematische Schüler. Fallberichte aus dem Erziehungs- und Schulalltag. Baltmannsweiler 1994
- Winkel, Rainer: Der gestörte Unterricht. Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten. Bochum 1993

Anschrift der Autoren:

Dr. Michael Pfitzner, Dr. Wolfgang Schoppek

Universität Bayreuth, Lehrstuhl für Schulpädagogik, Lehrstuhl für Psychologie
95440 Bayreuth

Anhang a: Items des Fragebogens

1. Zwei Schüler reden leise miteinander, während der Lehrer etwas Wichtiges erklärt.
2. Ein Schüler rennt durch das Klassenzimmer, während der Lehrer etwas Wichtiges erklärt.
3. Ein Schüler ruft vorschnell die richtige Antwort.
4. Ein Schüler beschimpft den Lehrer.
5. Zwei Schüler rufen sich laut durch die Klasse einen Verabredungstermin zu, während der Lehrer an der Tafel eine Teilzusammenfassung anschreibt.
6. Zwei Schüler rufen sich laut durch die Klasse einen Verabredungstermin zu, während der Lehrer bei der Partnerarbeit hilft.
7. Zwei Schüler rufen sich laut durch die Klasse einen Verabredungstermin zu, während der Lehrer nach dem Schlussgong noch die Hausaufgabe mitteilt.
8. Ein Schüler summt leise vor sich hin, während der Lehrer etwas Wichtiges erklärt.
9. Ein Schüler brummelt leise bei einer Stillbeschäftigung vor sich hin.
10. Ein Schüler steht grundlos während des Unterrichts auf.
11. Ein Schüler kippelt andauernd mit seinem Stuhl.
12. Ein Schüler fällt von seinem Stuhl.
13. Ein Schüler weigert sich, den Arbeitsanweisungen des Lehrers zu folgen.
14. Ein Schüler weigert sich, in der Gruppe mitzuarbeiten.
15. Ein Schüler zeigt dem Lehrer den „Stinkefinger“.
16. Ein Schüler zeigt einem Mitschüler den „Stinkefinger“.
17. Ein Schüler spielt andauernd geräuschvoll mit seinem Mäppchen, während der Lehrer etwas Wichtiges erklärt.
18. Ein Schüler macht den Klassenclown.
19. Ein Schüler beschimpft andere Schüler.
20. Ein Schüler schlägt sich mit einem anderen Klassenkameraden, während der Lehrer sich kurz vor der Klasse mit einem Elternteil unterhält und die Schüler Aufgaben anfertigen sollen.

21. Ein Schüler boxt einen Mitschüler während des Unterrichts am Oberarm.
22. Zwei Schüler boxen unter der Bank miteinander.
23. Ein Schüler beleidigt einen Klassenkameraden.
24. Ein Schüler nimmt einem Klassenkameraden einen Stift weg.
25. Ein Schüler nimmt seinem Tischnachbarn einen Stift weg.
26. Ein Schüler spielt mit seinem Klettverschluss am Schuh.
27. Ein Schüler starrt teilnahmslos zum Fenster hinaus.
28. Ein Schüler arbeitet in der Gruppenarbeit nicht mit.
29. Ein Schüler wirft ein Kreidestück durch das Klassenzimmer, während der Lehrer an die Tafel schreibt.
30. Ein Schüler liest während der Gruppenarbeit in einer Jugendzeitung.
31. Während der Unterrichtszeit ist es auf dem Gang sehr laut.
32. Ein Schüler fragt beim Lehrer auch bei den einfachsten Arbeitsanweisungen nach.
33. Ein Schüler macht sehr oft seine Hausaufgaben nicht.
34. Ein Schüler weint öfters im Unterricht.
35. Ein Schüler braucht sehr lange bei einem Hefteintrag.
36. Ein Schüler verlässt aufbrausend den Unterricht.
37. In der Klasse verschwinden immer wieder Geld oder Gegenstände.
38. Ein Schüler beschwindelt den Lehrer offensichtlich.
39. Ein Schüler verpetzt seinen Mitschüler beim Lehrer.
40. Ein Schüler beschwert sich immer wieder über die Klasse.
41. Ein Schüler sagt dem Lehrer über andere Schüler die Unwahrheit.
42. Ein Schüler sagt dem Lehrer über die Klasse die Unwahrheit.
43. Ein Schüler kommt angetrunken in die Klasse.
44. Ein Schüler lacht einen Mitschüler wegen einer falschen Antwort aus.
45. Ein Schüler lacht immer wieder seine Klassenkameraden wegen falscher Antworten aus.
46. Ein Schüler verspottet seine Mitschüler.
47. Ein Schüler wird sehr oft verspottet.
48. Ein Schüler setzt die Klasse durch Erpressung unter Druck.
49. Ein Schüler wird immer wieder erpresst.
50. Ein Schüler gibt im Unterricht absichtlich falsche Antworten.
51. Ein Schüler greift den Lehrer tätlich an.
52. Ein Schüler schmeichelt sich beim Lehrer ein.
53. Ein Schüler will nicht mit einem bestimmten anderen Schüler sprechen oder zusammenarbeiten.
54. Ein Schüler arbeitet nur allein.
55. Ein Schüler weint bei der geringsten Kritik.
56. In der Klasse gibt es eine Gruppe, die sich nur mit sich beschäftigt.
57. Ein Schüler beschädigt Einrichtungsgegenstände der Klasse.
58. Ein Schüler beschädigt die Schulsachen seiner Mitschüler.
59. Ein Schüler schwänzt häufig die Schule.
60. Ein Schüler macht im Unterricht nie mit.

61. Ein Schüler hat nervöse sichtbare Zuckungen.
62. Ein Schüler ist körperbehindert und auf besondere Hilfe angewiesen.
63. Ein Schüler rennt während des Unterrichts durch das Klassenzimmer.
64. Ein Schüler isst heimlich während des Unterrichts.
65. Im Unterricht werden heimlich Informationszettel weitergereicht.
66. Ein Schüler versucht immer wieder, den Lehrer bewusst vom Unterrichtsthema abzulenken.
67. Ein Schüler versucht, sich durch kindliche Ausreden zu rechtfertigen.
68. Ein Schüler weigert sich, den Hefteintrag anzufertigen.
69. Ein Schüler muss während des Unterrichts austreten.
70. Ein Schüler kommt zu spät aus der Pause.
71. Ein Schüler schnäuzt sich laut während des Unterrichts.
72. Ein Schüler sucht immer wieder beim Lehrer das besondere Lob.
73. Ein Schüler schreibt immer wieder erkennbar von seinem Nachbarn ab.
74. Ein Schüler riecht recht stark nach Schweiß.

Anhang b: Störungs-Skalen

Skala „Lehrerautorität“ (Angriffe gegen Lehrer und Schulregeln)

- Ein Schüler zeigt dem Lehrer den „Stinkefinger“. (15)
- Ein Schüler greift den Lehrer tätlich an. (51)
- Ein Schüler weigert sich, den Arbeitsanweisungen des Lehrers zu folgen. (13)
- Ein Schüler beschimpft den Lehrer. (4)
- Ein Schüler wirft ein Kreidestück durch das Klassenzimmer, während der Lehrer an die Tafel schreibt. (29)
- Ein Schüler kommt angetrunken in die Klasse. (43)
- Ein Schüler verlässt aufbrausend den Unterricht. (36)

Skala „Mitschüler“ (Angriffe gegen Mitschüler)

- Ein Schüler sagt dem Lehrer über andere Schüler die Unwahrheit. (41)
- Ein Schüler verpetzt seinen Mitschüler beim Lehrer. (39)
- Ein Schüler beschädigt die Schulsachen seiner Mitschüler. (58)
- In der Klasse verschwinden immer wieder Geld oder Gegenstände. (37)
- Ein Schüler setzt die Klasse durch Erpressung unter Druck. (48)
- Ein Schüler wird immer wieder erpresst. (49)
- Ein Schüler sagt dem Lehrer über die Klasse die Unwahrheit. (42)
- Ein Schüler verspottet seine Mitschüler. (46)
- Ein Schüler lacht einen Mitschüler wegen einer falschen Antwort aus. (44)
- Ein Schüler beleidigt einen Klassenkameraden. (23)
- Ein Schüler lacht immer wieder seine Klassenkameraden wegen falscher Antworten aus. (45)

Skala „Rücksichtslos“ (Gegen niemand bestimmtes gerichtete Störungen, unspezifisch rücksichtsloses Verhalten)

- Ein Schüler summt leise vor sich hin, während der Lehrer etwas Wichtiges erklärt. (8)
- Ein Schüler brummelt leise bei einer Stillbeschäftigung vor sich hin. (9)
- Ein Schüler nimmt einem Klassenkameraden einen Stift weg. (24)
- Ein Schüler spielt andauernd geräuschvoll mit seinem Mäppchen, während der Lehrer etwas Wichtiges erklärt. (17)
- Zwei Schüler rufen sich laut durch die Klasse einen Verabredungstermin zu, während der Lehrer bei der Partnerarbeit hilft. (6)
- Ein Schüler spielt mit seinem Klettverschluss am Schuh. (26)
- Ein Schüler schneuzt sich laut während des Unterrichts. (71)
- Zwei Schüler reden leise miteinander, während der Lehrer etwas Wichtiges erklärt. (1)

Skala „soziales Problem“ (mangelnde Integration und besondere Empfindlichkeit)

- Ein Schüler weint bei der geringsten Kritik. (55)
- In der Klasse gibt es eine Gruppe, die sich nur mit sich beschäftigt. (56)
- Ein Schüler arbeitet nur allein. (54)
- Ein Schüler sucht immer wieder beim Lehrer das besondere Lob. (72)
- Ein Schüler will nicht mit einem bestimmten anderen Schüler sprechen oder zusammenarbeiten. (53)
- Ein Schüler weint öfters im Unterricht. (34)

Anhang c: Memmert-Skalen

Name	Kürzel	Itemzahl	Itemsnummer
Motorische Unruhe	"Motorik"	16	12,17,26,36,63
Angriff auf die Lehrerautorität	"Lehrerautorität"	10	04,05,06,07,13,14,15,38,51,68
Ungünstiges Arbeitsverhalten	"Arbeitsverhalten"	7	03,27,28,32,33,60,70,73
Verstöße gegen die Regeln der Institution Schule	"Schulregeln"	9	01,02,08,09,10,11,37,43,57
"Angriffe" gegen Mitschüler	"Mitschüler"	26	16,19,20,21,22,23,24,25,29,39,40,41,42,44,45,46,47,48,49,53,56,58
Schulfremdes Verhalten	"schulfremd"	9	18,30,50,65,66,67,59,64,71
Hilflosigkeit oder physische Störungen	"hilflosphysisch"	9	34,35,54,55,60,61,62,72,74